

Freisler-Mühlemann, Daniela; Schafer, Yves

Kompetent und motiviert in den Lehrberuf

Safi, Netkey [Hrsg.]; Bauer, Catherine Eve [Hrsg.]; Kocher, Mirjam [Hrsg.]: *Lehrberuf: Vorbereitung, Berufseinstieg, Perspektiven. Beiträge aus der Professionsforschung*. Bern : hep Verlag 2019, S. 129-140. - (Reihe Professionsforschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Freisler-Mühlemann, Daniela; Schafer, Yves: Kompetent und motiviert in den Lehrberuf - In: Safi, Netkey [Hrsg.]; Bauer, Catherine Eve [Hrsg.]; Kocher, Mirjam [Hrsg.]: *Lehrberuf: Vorbereitung, Berufseinstieg, Perspektiven. Beiträge aus der Professionsforschung*. Bern : hep Verlag 2019, S. 129-140 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-188184 - DOI: 10.25656/01:18818

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-188184>

<https://doi.org/10.25656/01:18818>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Kompetent und motiviert in den Lehrberuf

Daniela Freisler-Mühlemann und Yves Schafer

1 Einleitung

Der Einstieg in den Lehrberuf gilt als Schlüsselphase in der Berufsbiografie von Lehrpersonen (Freisler-Mühlemann & Paskoski, 2018; Messner & Reusser, 2000). Zu Beginn der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit stehen die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger einer Vielzahl von neuen Anforderungen gegenüber, die komplex, vielfältig und teils in sich widersprüchlich sind (Helsper, 2002). Für die kompetente Bearbeitung der beruflichen Aufgaben sind personale und soziale Ressourcen von zentraler Bedeutung (Keller-Schneider & Hericks, 2014). Vor diesem Hintergrund interessiert im Beitrag, wie ausgeprägt die personalen und sozialen Ressourcen am Ende des Studiums sind und inwiefern sich angehende Lehrpersonen, die direkt nach dem Studium in den Lehrberuf einsteigen, mit Blick auf ihre Ressourcen von denen unterscheiden, die ihre Lehrtätigkeit nicht direkt aufnehmen.

2 Professionalisierung in der Berufseinstiegsphase

In ihrer Gesamtheit und Komplexität werden die Herausforderungen des Lehrberufs erst in der Praxis erfahrbar; entsprechend liegt beim Berufseinstieg eine Diskrepanz zwischen den im Studium aufgebauten und den aktuell geforderten Kompetenzen vor (Keller-Schneider & Hericks, 2014). Kompetenzen, die für die erfolgreiche Ausübung des Lehrberufs notwendig sind, werden im Orientierungsrahmen der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern, 2012) anhand von Professionalitätsdimensionen in zehn für den Lehrberuf relevanten Anforderungsbereichen beschrieben. Vier davon beziehen sich auf den Unterricht: Unterrichtsplanung und -durchführung, Beurteilung und Diagnostik, Beratung und Begleitung sowie Klassenführung. Weitere fünf Bereiche betreffen die Schule: Zusammenarbeit mit der Schulleitung und dem Kollegium, Zusammenarbeit mit den Eltern, den Fachpersonen und Institutionen, Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie Organisation und Administration. Eine weitere zentrale Dimension von Professionalität bezieht sich auf die berufliche und persönliche Weiterentwicklung der Lehrpersonen.

Eine berufsbiografische Perspektive auf Professionalität ist sinnvoll, weil damit deren Entwicklung im Kontext berufsphasenspezifischer Anforderungen fokussiert wird. Während Professionalität «einen bestimmten erreichten Grad an Könnerschaft [bezeichnet], steht Professionalisierung für den berufsbiografischen Prozess, durch den die Professionellen in die Strukturen ihres Berufes hineinfinden und

die zu seiner Ausübung notwendigen Kompetenzen erwerben» (Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2018, S. 607). Innerhalb der Professionsforschung zum Lehrberuf fokussiert der berufsbiografische Ansatz den professionsspezifischen Prozess der Einsozialisation und des Weiterlernens (Völter, 2018). Dieses Verständnis von Professionalität bringt eine Perspektive der lebenslangen Entwicklung und einen Blick auf die gesamte Berufsbiografie mit sich, beginnend mit der Grundausbildung über die Berufseinstiegsphase bis zur Berufsausübung in den späteren Phasen der Erwerbstätigkeit (Herzog, 2014; Terhart, 2011). Grundlegend ist die Prämisse, wonach Professionalität zuallererst ein berufsbiografisches Entwicklungsproblem darstellt (Terhart, 2001, S. 56) und sich im Prozess des LehrerIn- und Lehrerwerdens in einem kontinuierlichen Abgleich von beruflichen Anforderungen und personalen sowie sozialen Ressourcen entwickelt (Bonnet & Hericks, 2014; Košinár, 2014). Daraus schließen Hericks et al. (2018, S. 608), dass «der Beruf selbst die zur Entfaltung von Professionalität notwendigen Entwicklungsanforderungen und -gelegenheiten bereit[hält], weshalb die Antwort auf die LehrerInnen- und Lehrerbildungsfrage im kontinuierlichen Weiterlernen im Beruf [liegt]».

Der Berufseinstiegsphase kommt in diesem Prozess des fortwährenden Lernens im Lehrberuf eine zentrale Bedeutung zu, da hierbei phasenspezifische Entwicklungsaufgaben anstehen, die in Eigenverantwortung zu bearbeiten sind (Hericks, 2009). Empirisch lassen sich beim Einstieg in den Beruf vier zentrale Entwicklungsaufgaben identifizieren: die Rollenfindung als Lehrperson, die anerkennende Führung, die adressatenbezogene Vermittlung und die mitgestaltende Kooperation in der Schule (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010). Die Auseinandersetzung mit diesen phasenspezifischen Entwicklungsaufgaben mittels personaler und sozialer Ressourcen ist Voraussetzung für die Professionalisierung der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger. Darin besteht die Dynamik und Unvermeidbarkeit dieses Prozesses, denn die erfolgreiche Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben führt zu einem Zuwachs an Kompetenzen und zu neuen Sichtweisen (Hericks et al., 2018; Košinár, 2014). Dieser Kompetenzzuwachs erfolgt einerseits durch eine wissenschaftsgestützte Auseinandersetzung mit Aufgaben der Berufspraxis und andererseits durch die Reflexion von Erfahrungen in der Praxis (Messner, 2007). Somit entsteht Kompetenz «in der reflexiven Verknüpfung theoriebasierter Wissensbestände mit Erfahrungen in situierten Umgebungen» (Roters, 2016, S. 48). Reflexivität bedeutet demnach, in einem spezifischen Kontext das eigene Handeln kontinuierlich zu hinterfragen und zu evaluieren sowie alternative Handlungsmöglichkeiten zu entwerfen, um die eigene Professionalisierung voranzubringen (Freisler-Mühlemann & Paskoski, 2016). Leitidee ist jene des *reflective practitioner* (Schön, 1991) als «eines/einer reflektierenden und reflektierten Professionellen, der/die mit den komplexen beruflichen Anforderungen flexibel umgeht und diese mit den eigenen Ressourcen in Einklang bringt» (Bonnet & Hericks, 2014, S. 7). Die sich professionalisierende Lehrperson gestaltet ihre Berufsbiografie demnach aktiv handelnd und lernend im fortwährenden Austausch mit ihrer sozialen Umwelt (Keller-Schneider & Hericks, 2014).

2.1 Personale Ressourcen

Im Beitrag werden als personale Ressourcen die Kompetenzen in den zehn Anforderungsbereichen der Pädagogischen Hochschule Bern (Stand gemäß Selbst-

einschätzung der Studierenden), die motivationalen Orientierungen sowie Persönlichkeitsmerkmale am Ende des Studiums untersucht. Forschungsbefunde heben die Bedeutung des Studiums für den Erwerb professioneller Kompetenzen hervor, insbesondere für den Zuwachs an fachspezifischen Kompetenzen (Kunter et al., 2011). Weiter zeigt sich, dass die Studierenden ihre Kompetenzen in zehn für die Lehrtätigkeit zentralen Anforderungsbereichen am Ende der Ausbildung insgesamt als hoch einschätzten (Schafer & Freisler-Mühlemann, 2018). Ihre Unterrichtskompetenzen bewerteten sie beim Berufseinstieg höher als vorher (Wyss, Kocher & Baer, 2013). Studien zu Berufswahlmotiven von angehenden Lehrpersonen machen deutlich, dass intrinsische Orientierungen wie die Freude an der Zusammenarbeit mit Kindern und die Gestaltung von Lernprozessen dominieren (Rothland, 2014b). Extrinsische Motive wie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie Sicherheit und Freizeit wurden als deutlich weniger wichtig eingestuft (König & Rothland, 2012). Hohe intrinsische Motivation geht einher mit einem höheren Selbstbewusstsein, einer größeren Leistungsbereitschaft, einer höheren Kompetenzeinschätzung sowie einem stärkeren Kompetenzzuwachs, gemessen im Vergleich zu Personen, die weniger intrinsisch motiviert sind (Rothland, 2014b; Henecka & Lipowsky, 2004). Der Berufsmotivation wurde auch in Bezug auf die weitere Professionalisierung eine hohe Bedeutung zugesprochen. Die damit verbundenen Erwartungen und Ansprüche an den Lehrberuf können am Arbeitsplatz Schule erfüllt oder enttäuscht werden und sich durch berufsbiografische Entscheidungen positiv oder negativ auf den weiteren Berufsverlauf auswirken (Freisler-Mühlemann & Paskoski, 2016; Rothland, 2014b). Neben Kompetenzeinschätzungen und motivationalen Orientierungen werden im Beitrag auch Persönlichkeitsmerkmale diskutiert. Diese werden charakterisiert als «Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind» (Mayr & Neuweg, 2006). Bei Lehrpersonen werden insbesondere die fünf beruflich relevanten Persönlichkeitsfaktoren Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus und Offenheit für neue Erfahrungen erfasst (Rammstedt & John, 2005). Forschungsbefunde zeigen, dass in den Persönlichkeitsprofilen der angehenden Lehrpersonen die Charaktereigenschaft «Offenheit für neue Erfahrungen» dominiert, gefolgt von einer ausgeprägten Extraversion und Verträglichkeit (Mayr, 2009). Die Faktoren Gewissenhaftigkeit und Neurotizismus sind im Persönlichkeitsprofil der Studierenden am geringsten ausgeprägt (Rothland, 2014a). Die Befunde von Keller-Schneider (2010) sind deshalb interessant, weil die Autorin zum Schluss kam, dass Neurotizismus die Kompetenzeinschätzung negativ beeinflusst, während Gewissenhaftigkeit eine verstärkende und Extraversion keinen Effekt auf die Kompetenzeinschätzung hat. Insgesamt zeigt die Forschungslage «kein eindeutiges Ergebnis im Sinne einer lehramtstypischen Merkmalskonstellation» (Rothland, 2014a, S. 263).

2.2 Soziale Ressourcen

Neben personalen sind auch soziale Ressourcen für die Professionalisierung von Lehrpersonen relevant. Die sozialen Ressourcen wurden von Keller-Schneider als «von außen wirkende Quelle» bezeichnet, die eine «protektive Kraft» entfaltet (Keller-Schneider, 2010, S. 80). Die Forschungslage zu diesen Ressourcen ist zwar weniger umfangreich als jene zu den personalen Ressourcen, insbesondere was den Stand am

Ende des Studiums betrifft, dafür sind aber die Ergebnisse einheitlicher. Als soziale Ressourcen werden im Beitrag die Unterstützung durch das professionelle (Mitstudierende, Dozentinnen und Dozenten) und das private Umfeld (Familie und Freunde) untersucht. Insgesamt schätzten die angehenden Lehrpersonen die private und berufliche Unterstützung als hoch ein (Schafer & Freisler-Mühlemann, 2018). Weitere wichtige soziale Ressourcen aus dem professionellen Umfeld sind in der Berufseinstiegsphase die Weiterbildungsangebote an Hochschulen. Diese werden von den Lehrpersonen als unterstützend und sinnvoll wahrgenommen, wenn sie als Lerngelegenheiten genutzt werden, um das eigene professionelle Handeln zu reflektieren und dadurch neue Erkenntnisse und einen Kompetenzzuwachs zu erfahren (Richter, 2016). Geschätzt werden Programme, die direkt an den beruflichen Anforderungen ansetzen wie beispielsweise bei der Zusammenarbeit mit den Eltern (Keller-Schneider, 2008). Neben Fortbildungsprogrammen an Hochschulen sprechen die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger dem Mentorat als schulinternem Begleitangebot vor Ort eine wichtige Unterstützungsfunktion zu, weil es gezielt individuelle Bedürfnisse berücksichtigt, zur Belastungsreduktion beiträgt, Handlungssicherheit vermittelt und bei der Integration ins Kollegium und in die spezifische Schulkultur hilft (Raufelder & Ittel, 2012). Das Mentorat gilt zunehmend als Merkmal guter Schulen (Kullmann, 2016) und als Schlüsselement in der Weiterbildung von Lehrpersonen (Wang, Odell & Schwille, 2008).

Insgesamt sind personale und soziale Ressourcen – obwohl die Befunde kein einheitliches Bild ergeben – für die Professionalisierung von Lehrpersonen von zentraler Bedeutung.

3 Fragestellungen

Spätestens mit dem Abschluss des Studiums stellt sich die Frage nach dem Einstieg in den Lehrberuf. Diese Schlüsselphase in der Berufsbiografie von angehenden Lehrpersonen wird anhand der folgenden Forschungsfragen beleuchtet:

- Wie ausgeprägt sind die personalen und sozialen Ressourcen am Ende des Studiums?
- Inwiefern unterscheiden sich die Lehrpersonen, die direkt nach dem Studium in den Lehrberuf einsteigen, hinsichtlich ihrer Ressourcen von denjenigen, die ihre Lehrtätigkeit nicht direkt oder aber mit Verzögerung aufnehmen?

4 Methode

4.1 Stichprobe

Die Stichprobe setzt sich aus 269 Studierenden des Studiengangs Vorschul- und Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern) zusammen. Diese kurz vor dem Studienabschluss stehenden Personen wurden im Rahmen der Studie

«Bereit für die Praxis? Eine berufsbiografische Studie zum Berufseinstieg von Lehrpersonen» befragt. Dreizehn Personen haben das Studium nicht abgeschlossen, und vier hatten nicht die Absicht, den Lehrberuf zu ergreifen, weshalb in den Analysen 252 Personen berücksichtigt wurden.

Die beiden Untersuchungsgruppen wurden anhand der Angaben zu folgendem Item gebildet: *Haben Sie vor, künftig als Lehrperson zu arbeiten? (Ja, im nächsten Schuljahr; Ja, später; Nein, voraussichtlich nie)*. Die erste Antwortkategorie entspricht einem direkten Berufseinstieg nach dem Studium (DB). Die zweite Antwortkategorie entspricht hier einem verzögerten Berufseinstieg (VB). Von den 252 angehenden Lehrpersonen gaben 215 an, nach dem Studium direkt in den Lehrberuf einzutreten (direkter Berufseinstieg [DB], 85 %), und 37 Personen wollten zu einem späteren Zeitpunkt ihre Lehrtätigkeit aufnehmen (verzögerter Berufseinstieg [VB], 15 %).

4.2 Instrumente

Die Erfassung der Kompetenzen gemäß Selbsteinschätzung der Studierenden und der Berufsmotivation erfolgte über selbst entwickelte Skalen, die über ein siebenstufiges Antwortformat verfügen (1 = «Gar nicht kompetent», 7 = «Sehr kompetent»; 1 = «Überhaupt nicht wichtig», 7 = «Äußerst wichtig»). Die erste Skala enthält 43 Items und erfasst zwölf Kompetenzfaktoren (1. Berufsreflexion, 2. Unterrichtsreflexion, 3. Unterrichtsplanung, 4. Unterrichtsdurchführung, 5. Klassenführung, 6. Begleitung und Beratung, 7. Diagnostik und Beurteilung, 8. Zusammenarbeit mit der Schulleitung, 9. Zusammenarbeit mit dem Kollegium, 10. Zusammenarbeit mit den Eltern, 11. Zusammenarbeit mit Fachpersonen, 12. Administration und Organisation). Die zweite Skala enthält siebzehn Items und erfasst sechs Berufsmotivationsfaktoren (1. Arbeit mit Kindern, 2. Freies Schaffen, 3. Freude an Fächern und Unterricht, 4. Vereinbarkeit Familie und Beruf, 5. Sicherheit und Freizeit, 6. Verlegenheits- Zwischenlösung). Die Persönlichkeitsmerkmale «Extraversion», «Verträglichkeit», «Gewissenhaftigkeit», «Neurotizismus» und «Offenheit für neue Erfahrungen» (Big Five) wurden mit der Skala von Rammstedt und John (2005) erfasst. Sie enthält zehn Items und verfügt über ein fünfstufiges Antwortformat (1 = «Trifft überhaupt nicht zu», 5 = «Trifft voll und ganz zu»). Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Dozentinnen und Dozenten und Mitstudierende sowie aus dem privaten Umfeld wurde mit der Skala von Hirschi und Freund (2014) erfasst (je 4 Items). Diese Skala verfügt über ein vierstufiges Antwortformat (1 = «trifft gar nicht zu», 4 = «trifft völlig zu»). Alle Skalen wurden explorativ und konfirmatorisch auf ihre Faktorstruktur geprüft. Die interne Konsistenz der resultierenden Faktorskalen weist in Anbetracht der Anzahl Items pro Faktor ein akzeptables Cronbachs Alpha auf (vgl. Tabelle 1). Eine Ausnahme bilden die Persönlichkeitsdimensionen «Verträglichkeit» ($\alpha = .09$) und «Neurotizismus» ($\alpha = .55$). Diese Faktorskalen wurden nicht selbst entwickelt und erzielten in anderen Studien höhere Reliabilitätswerte. Deshalb wurde hier entschieden, «Neurotizismus» für die weiteren Analysen zu berücksichtigen, aber «Verträglichkeit» aus den Analysen auszuschließen. Die statistischen Auswertungen erfolgten mit der Software SPSS für die Faktorstruktur, die Mittelwerte und die Gruppenunterschiede.

Tabelle 1: Faktoren, Item-Anzahl, Reliabilität und Beispielitems

| Personale Ressourcen | I | α | Beispielitems |
|--------------------------------------|----------|----------------------------|--|
| <i>Kompetenzeinschätzungen</i> | | | |
| 1 Berufsreflexion | 3 | .74 | Die eigene Berufsarbeit reflektieren |
| 2 Unterrichtsplanung | 5 | .78 | Den Unterricht kompetenzorientiert planen |
| 3 Zusammenarbeit Schulleitung | 2 | .94 | Mit der Schulleitung zusammenarbeiten |
| 4 Klassenführung | 4 | .80 | Die Dynamik in der Klasse wahrnehmen und lenken |
| 5 Begleitung und Beratung | 3 | .70 | Einzelne Schülerinnen und Schüler bei persönlichen Krisen- und Entscheidungssituationen unterstützen |
| 6 Unterrichtsdurchführung | 5 | .76 | Im Unterricht Wesentliches im Auge behalten |
| 7 Unterrichtsreflexion | 3 | .69 | Den eigenen Unterricht weiterentwickeln |
| 8 Zusammenarbeit Kollegium | 4 | .88 | Mit dem Kollegium zusammenarbeiten |
| 9 Diagnostik und Beurteilung | 4 | .81 | Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler kriteriengeleitet beurteilen |
| 10 Administration und Organisation | 3 | .86 | Die Arbeit überblicken und effizient organisieren |
| 11 Zusammenarbeit Fachpersonen | 3 | .75 | Mich an der Schulentwicklung beteiligen |
| 12 Zusammenarbeit Eltern | 4 | .88 | Mit den Eltern zusammenarbeiten |
| Personale Ressourcen | I | α | Beispielitems |
| <i>Berufsmotivation</i> | | | |
| 13 Arbeit mit Kindern | 3 | .70 | Mit Kindern und Jugendlichen arbeiten |
| 14 Freies Schaffen | 3 | .73 | Freiheit in der Gestaltung der eigenen Arbeit |
| 15 Freude an Fächern und Unterricht | 3 | .64 | Freude an der Gestaltung von Lernumgebungen |
| 16 Vereinbarkeit Familie und Beruf | 3 | .69 | Vereinbarkeit von Familie und Beruf |
| 17 Sicherheit und Freizeit | 3 | .69 | Sicherheit des Arbeitsplatzes |
| 18 Verlegenheits-, Zwischenlösung | 2 | .75 | Der Lehrberuf ist eine gute Zwischenlösung. |
| Personale Ressourcen | I | α | Beispielitems |
| <i>Persönlichkeitsdimensionen</i> | | | |
| 19 Extraversion | 2 | .71 | Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig. |
| 20 Verträglichkeit* | 2 | .09 | Ich schenke anderen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen. |
| 21 Gewissenhaftigkeit | 2 | .64 | Ich erledige Aufgaben gründlich. |
| 22 Neurotizismus | 2 | .55 | Ich werde leicht nervös und unsicher. |
| 23 Offenheit für neue Erfahrungen | 2 | .62 | Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin fantasievoll. |
| Soziale Ressourcen | I | α | Beispielitems |
| <i>Soziale Unterstützung</i> | | | |
| 24 Soz. Unt. Dozierende | 4 | .84 | Bei auftretenden Schwierigkeiten in meinem Studium an der PHBern würden Dozierende der PHBern mir aufmerksam zuhören und Verständnis zeigen. |

| | | | | |
|----|---------------------------|---|-----|---|
| 25 | Soz. Unt. Mitstudierende | 4 | .91 | <i>Bei auftretenden Schwierigkeiten in meinem Studium an der PHBern würden Kommilitoninnen und Kommilitonen der PHBern mir Ratschläge geben oder Informationen übermitteln.</i> |
| 26 | Soz. Unt. privates Umfeld | 4 | .86 | <i>Bei auftretenden Schwierigkeiten in meinem Studium an der PHBern würden Personen in meinem privaten sozialen Umfeld mir Mut machen und mein Selbstwertgefühl wiederherstellen.</i> |

Anmerkung: I: Anzahl Items; α : Cronbachs Alpha; *: Aufgrund des tiefen α wurde diese Skala aus den Analysen ausgeschlossen.

5 Ergebnisse

Am Ende des Studiums schätzen die angehenden Lehrpersonen ihre Kompetenzen relativ hoch ein, bei einem Skalenmittelwert von 4 (vgl. Tabelle 1). Besonders hoch lagen die Werte bei den folgenden Kompetenzen: Berufs- und Unterrichtsreflexion, Unterrichtsplanung und -durchführung, Zusammenarbeit mit der Schulleitung und dem Kollegium, Klassenführung, Begleitung und Beratung sowie Diagnostik und Beurteilung ($M > 5.09$). Weniger kompetent schätzten sich die Studierenden hinsichtlich administrativer und organisatorischer Aufgaben, der Zusammenarbeit mit Fachpersonen, der Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie bezüglich der Elternzusammenarbeit ein ($M < 4.77$). Auch was die motivationalen Orientierungen betrifft, weisen die angehenden Lehrpersonen hohe Werte auf. Intrinsische Motive wie die Freude an der Arbeit mit Kindern, das freie Schaffen, die Freude an den Fächern und am Unterricht überwogen ($M > 5.85$), während extrinsische Faktoren wie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ($M = 4.86$) sowie Sicherheit und Freizeit ($M = 4.40$) als deutlich weniger wichtig eingestuft wurden. Der Lehrberuf wird mehrheitlich nicht als Zwischenlösung ergriffen ($M = 2.18$). Bezüglich der erhobenen Persönlichkeitsmerkmale zeigten sich die angehenden Lehrpersonen insgesamt offen für neue Erfahrungen ($M = 3.99$) und beschrieben sich selbst als gewissenhaft ($M = 3.95$). Etwas tiefer liegen die Werte auf der Skala der Extraversion ($M = 3.80$) und deutlich tiefer auf jener des Neurotizismus ($M = 2.71$). Bei den sozialen Ressourcen wurden das private Umfeld, die Mitstudierenden wie auch die Dozierenden als emotional und fachlich unterstützend wahrgenommen. Besonders hoch war gemäß Einschätzung der Befragten die Unterstützung durch das private Umfeld ($M = 3.68$), gefolgt von derjenigen durch die Mitstudierenden ($M = 3.54$). Zuletzt auf der Skala rangierte die Unterstützung durch die Dozentinnen und Dozenten ($M = 2.66$), doch auch diese wurde bei einem Skalenmittelwert von 2.5 im positiven Wertebereich eingeschätzt.

Signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen «Direkter Berufseinstieg» (DB) und «Verzögerter Berufseinstieg» (VB) zeigten sich weder bei den Kompetenzeinschätzungen noch bei der Wahrnehmung sozialer Unterstützung. Unterschiede zeigten sich jedoch bei den motivationalen Orientierungen: Direkt Einstiegende waren gemäß eigenen Aussagen höher intrinsisch motiviert, verzögert Einstiegende hingegen höher extrinsisch motiviert (vgl. Tabelle 2). Direkt Einstiegende verfügten zudem über höhere Werte auf der Skala der Gewissenhaftigkeit ($M = 4.03$

vs. $M = 3,51$). Als Gründe für den verzögerten Berufseinstieg wurden genannt: Reisen, Ferien, Sprachaufenthalte, gefolgt von der Verwirklichung anderer Interessen.

Tabelle 2: Mittelwerte der Skalen der Ressourcen und t-Tests für unabhängige Stichproben

| Personale Ressourcen | | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
|--------------------------------|-------------------------------------|----------|----------|-----------|--------------|-----------|-------------|-----------|----------|-----------|-------------|----------|
| <i>Kompetenzeinschätzungen</i> | | | Total | | DB (n = 215) | | VB (n = 37) | | t-Tests | | | |
| 1 | Berufsreflexion | 250 | 5.52 | 0.85 | 5.53 | 0.83 | 5.44 | 0.98 | 0.58 | 248 | <i>n.s.</i> | – |
| 2 | Unterrichtsplanung | 252 | 5.48 | 0.71 | 5.49 | 0.70 | 5.44 | 0.74 | 0.42 | 250 | <i>n.s.</i> | – |
| 3 | Zusammenarbeit Schulleitung | 251 | 5.38 | 1.24 | 5.42 | 1.21 | 5.18 | 1.41 | 1.11 | 249 | <i>n.s.</i> | – |
| 4 | Klassenführung | 250 | 5.40 | 0.80 | 5.40 | 0.79 | 5.43 | 0.89 | –0.19 | 248 | <i>n.s.</i> | – |
| 5 | Begleitung und Beratung | 251 | 5.43 | 0.79 | 5.40 | 0.78 | 5.59 | 0.84 | –1.42 | 249 | <i>n.s.</i> | – |
| 6 | Unterrichtsdurch- führung | 250 | 5.37 | 0.69 | 5.36 | 0.67 | 5.47 | 0.75 | –0.92 | 248 | <i>n.s.</i> | – |
| 7 | Unterrichtsreflexion | 251 | 5.39 | 0.79 | 5.40 | 0.79 | 5.27 | 0.77 | 0.96 | 249 | <i>n.s.</i> | – |
| 8 | Zusammenarbeit Kollegium | 250 | 5.30 | 0.97 | 5.30 | 0.91 | 5.31 | 1.29 | –0.07 | 42.47 | <i>n.s.</i> | – |
| 9 | Diagnostik und Beurteilung | 251 | 5.09 | 0.85 | 5.07 | 0.86 | 5.19 | 0.83 | –0.77 | 249 | <i>n.s.</i> | – |
| 10 | Administration und Organisation | 250 | 4.77 | 1.19 | 4.77 | 1.18 | 4.77 | 1.28 | 0.01 | 248 | <i>n.s.</i> | – |
| 11 | Zusammenarbeit Fachpersonen | 250 | 4.72 | 1.10 | 4.68 | 1.12 | 4.98 | 0.97 | –1.55 | 248 | <i>n.s.</i> | – |
| 12 | Zusammenarbeit Eltern | 250 | 4.35 | 1.21 | 4.30 | 1.19 | 4.64 | 1.29 | –1.55 | 248 | <i>n.s.</i> | – |
| | | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
| <i>Berufsmotivation</i> | | | Total | | DB (n = 215) | | VB (n = 37) | | t-Tests | | | |
| 13 | Arbeit mit Kindern | 252 | 6.30 | 0.73 | 6.34 | 0.68 | 6.10 | 0.94 | 1.85 | 250 | .066+ | 0.29 |
| 14 | Freies Schaffen | 252 | 6.09 | 0.80 | 6.12 | 0.77 | 5.93 | 0.95 | 1.36 | 250 | <i>n.s.</i> | – |
| 15 | Freude an Fächern und Unterricht | 252 | 5.85 | 0.81 | 5.90 | 0.78 | 5.58 | 0.90 | 2.26 | 250 | .025* | 0.38 |
| 16 | Vereinbarkeit Familie und Beruf | 252 | 4.86 | 1.22 | 4.83 | 1.23 | 5.04 | 1.15 | –.96 | 250 | <i>n.s.</i> | – |
| 17 | Sicherheit und Freizeit | 252 | 4.40 | 1.31 | 4.30 | 1.30 | 4.96 | 1.22 | –2.86 | 250 | .005** | 0.52 |
| 18 | Zwischenlösung | 252 | 2.18 | 1.46 | 2.03 | 1.35 | 3.01 | 1.77 | –3.21 | 43.43 | .003** | 0.62 |
| | | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
| <i>Persönlichkeitsmerkmale</i> | | | Total | | DB (n = 215) | | VB (n = 37) | | t-Tests | | | |
| 19 | Extraversion | 249 | 3.80 | 0.85 | 3.77 | 0.85 | 3.92 | 0.83 | –0.93 | 247 | <i>n.s.</i> | – |
| 20 | Gewissenhaftigkeit | 249 | 3.95 | 0.81 | 4.03 | 0.79 | 3.51 | 0.85 | 3.57 | 247 | <.001*** | 0.63 |
| 21 | Neurotizismus | 249 | 2.71 | 0.84 | 2.68 | 0.83 | 2.89 | 0.90 | –1.38 | 247 | <i>n.s.</i> | – |

| 22 | Offenheit für neue Erfahrungen | 249 | 3.99 | 0.83 | 3.96 | 0.85 | 4.14 | 0.69 | -1.18 | 247 | <i>n.s.</i> | - |
|-----------------------|--------------------------------|----------|----------|----------------------|----------|---------------------|----------|-----------|----------|-----------|-------------|----------|
| Soziale Ressourcen | | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
| Soziale Unterstützung | | Total | | DB (<i>n</i> = 215) | | VB (<i>n</i> = 37) | | t-Tests | | | | |
| 23 | Dozierende | 249 | 2.66 | 0.62 | 2.65 | 0.63 | 2.73 | 0.54 | -0.75 | 247 | <i>n.s.</i> | - |
| 24 | Mitstudierende | 249 | 3.54 | 0.55 | 3.54 | 0.56 | 3.53 | 0.52 | 0.06 | 247 | <i>n.s.</i> | - |
| 25 | Privates Umfeld | 249 | 3.68 | 0.47 | 3.68 | 0.47 | 3.67 | 0.48 | 0.06 | 247 | <i>n.s.</i> | - |

Anmerkung: DB: Direkter Berufseinstieg; VB: Verzögerter Berufseinstieg; Varianzen sind in den Untersuchungsgruppen nicht gleich (Levene-Test); *p*: Signifikanzniveau: * < .1, * < .05, ** < .01, *** < .001; *d*: Effektstärke (Cohens *d* mit gepoolter Standardabweichung).

6 Diskussion

Der Beitrag befasst sich mit den personalen und sozialen Ressourcen angehender Lehrpersonen des Studiengangs Vorschul- und Primarstufe am Ende des Studiums. Ferner geht es um Unterschiede bei den Ressourcen zwischen direkt nach dem Studium in den Lehrberuf einsteigenden Lehrpersonen und solchen, die ihre Lehrtätigkeit nicht direkt oder aber verzögert aufnehmen. Für die Interpretation der Befunde ist zu berücksichtigen, dass es sich bei den erfassten Ressourcen um Selbsteinschätzungen handelt und dass teilweise selbst entwickelte Skalen verwendet wurden. Die Ergebnisse beziehen sich auf zwei unterschiedlich große Untersuchungsgruppen einer verhältnismäßig kleinen Stichprobe von Studierenden einer pädagogischen Hochschule in der Schweiz. Folglich können die Resultate nicht generalisiert werden. Zudem sind, weil es sich um Selbstauskünfte handelt, keine Aussagen über die effektive Performanz der Lehrpersonen möglich. Trotz dieser Limitationen liegt die Stärke der Studie darin, dass vielfältige Ressourcen untersucht wurden, die für die Professionalisierung von Lehrpersonen bedeutsam sind.

Angehende Lehrpersonen schätzten ihre Kompetenzen in zehn für die Lehrtätigkeit relevanten Anforderungsbereichen insgesamt als hoch ein, und zwar unabhängig vom Zeitpunkt ihres Einstiegs in den Lehrberuf. Für die konsequente Kompetenzorientierung der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind das positive Signale. Die Reflexionskompetenz, auf die in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung großer Wert gelegt wird, ist gemäß Selbsteinschätzung hoch ausgebildet. Reflexivität gilt auch als Schlüsselkompetenz von Professionalität (Combe & Kolbe, 2004; Freisler-Mühlemann & Paskoski, 2018). Annähernd ebenso hoch ausgebildet werden die Kompetenzen im Bereich Unterrichtsplanung eingeschätzt. Da dieser Bereich als Kernaufgabe von Lehrpersonen von zentraler Bedeutung ist, ist der Befund nicht weiter erstaunlich (Terhart, 2011). Als unterstützend wahrgenommen wurden auch das professionelle und das private Umfeld. Dieser Befund deckt sich mit internationalen und nationalen Studien, die der sozialen Unterstützung für die Professionalisierung von Lehrpersonen Bedeutung beimessen (Richter, 2016; Wang et al., 2008).

Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zeigten sich jedoch hinsichtlich der motivationalen Orientierung und der Persönlichkeit: Direkt Einsteigende verfügten über höhere Werte auf der Skala der intrinsischen Motivation und auf derjenigen

der Gewissenhaftigkeit, später Einsteigende hingegen waren stärker extrinsisch motiviert. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass sich die beiden Gruppen nicht hinsichtlich ihrer Kompetenzen und auch nicht mit Blick auf soziale Unterstützung unterscheiden, sondern in der Berufsmotivation und der Persönlichkeit. Beides sind relativ stabile Konstrukte, die durch das Studium wenig beeinflusst werden. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Lehrpersonen nicht deshalb später in den Beruf einsteigen, weil ihre Kompetenzen weniger hoch wären. Vielmehr scheinen persönliche Faktoren, die nicht mit dem Studium zusammenhängen – beispielsweise Reisen, Ferien oder die Verwirklichung anderer Interessen –, für einen verzögerten Berufseinstieg verantwortlich zu sein. Die hohen Werte auf der Skala der intrinsischen Berufsmotivation am Ende des Studiums liefern gegebenenfalls auch Hinweise auf einen hohen Idealismus und hoch gesteckte Ziele (Rothland, 2014b, S. 285).

Eine zentrale Entwicklungsaufgabe wird für die Lehrpersonen darin bestehen, «die eigenen berufsbezogenen Ziele und Einstellungen zu reflektieren und [sich] bewusst zu machen und ihren Realitätsbezug zu prüfen» (Messner & Reusser, 2000, S. 169). Die im Studium erworbene und geförderte Reflexionskompetenz soll in der anforderungsreichen Berufseinstiegsphase eingeübt und weiterentwickelt werden. Weiterbildungsprogramme an pädagogischen Hochschulen und Begleitangebote an Schulen (Mentorate) bieten berufseinsteigenden Lehrpersonen Lerngelegenheiten. Diese ermöglichen das Erproben der Reflexivität, indem das eigene Handeln hinterfragt und evaluiert sowie alternative Handlungsmöglichkeiten entworfen werden. Damit verbunden ist das Ziel, Professionalität im Sinne einer reflexiven Praxis zu fördern und auszubauen (Reusser & Pauli, 2014).

Literatur

- Bonnet, A., & Hericks, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/-innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3(1), 3–8.
- Combe, A., & Kolbe, F. H. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 833–851). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Freisler-Mühlemann, D., & Paskoski, D. (2016). Professionelles Selbstkonzept und Biografie von Lehrpersonen der Volksschule – ein Fallvergleich. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(1), 109–122.
- Freisler-Mühlemann, D., & Paskoski, D. (2018). Reflexive Haltung zentral für die Schulpraxis. *vpod bildungspolitik*, 205, 19–21.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Henecka, H., & Lipowsky, F. (2004). *Vom Lehramtsstudium in den Beruf. Statuspassagen in pädagogische und außerpädagogische Berufsfelder*. Heidelberg: Mattes.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U. (2009). Entwicklungen in der Berufseinstiegsphase von Lehrern. *PÄD Forum*, 37(3), 100–103.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M., & Bonnet, A. (2018). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In M. Gläser-Zikuda, C. Rohlf & M. Harring (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597–607). Münster: Waxmann.
- Herzog, S. (2014). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 408–432). Münster: Waxmann.
- Hirschi, A., & Freund, P. (2014). Career engagement: Investigating intraindividual predictors of weekly fluctuations in proactive career behaviors. *Career Development Quarterly*, 62(1), 5–20.
- Keller-Schneider, M. (2008). *Evaluation der Berufseinführung des Kantons St. Gallen 2006–2008* (Schlussbericht). Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 296–313). Münster: Waxmann.
- König, J., & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289–315.
- Košinár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungen und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kullmann, H. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin, ein Studienbuch* (S. 333–350). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Mayr, J. (2009). LehrerIn werden in Österreich: empirische Befunde zum Lehramtsstudium. *Erziehung und Unterricht*, 159(1/2), 14–33.
- Mayr, J., & Neuweg, G. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/-innen/forschung.

- Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/Innen/forschung. In U. Greiner & M. Heinrich (Hrsg.), *Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183–206). München: Lit.
- Messner, H. (2007). Vom Wissen zum Handeln – vom Handeln zum Wissen: Zwei Seiten einer Medaille. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 25(3), 364–376.
- Messner, H., & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), 157–171.
- PHBern (2012). *Orientierungsrahmen*. Bern: Pädagogische Hochschule Bern. www.phbern.ch/ueber-die-phbern/portraet/orientierungsrahmen.html [7.6.2019].
- Rammstedt, B., & John, O. (2005). Kurzversion des Big Five Inventory. *Diagnostic. Zeitschrift für Psychologische Diagnostik und Differentielle Psychologie*, 51, 195–206.
- Raufelder D., & Ittel, A. (2012). Mentoring in der Schule: ein Überblick; theoretische und praktische Implikationen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen im internationalen Vergleich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7(2), 147–160.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Richter, D. (2016). Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin, ein Studienbuch* (S. 245–260). Münster: Waxmann.
- Roters, B. (2016). Reflexionskompetenz als Merkmal der Professionalität von Lehrkräften. *Seminar*, 22(1), 46–57.
- Rothland, M. (2014a). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 243–267). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2014b). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 268–295). Münster: Waxmann.
- Schafer, Y., & Freisler-Mühlemann, D. (2018). *Bereit für die Praxis? Eine berufsbiografische Studie zum Berufseinstieg von Lehrpersonen. Forschungsbericht zur ersten Erhebung*. Bern: PHBern.
- Schön, D. (1991). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Hants, UK: Ashgate.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalyse, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Völter, B. (2018). Biographie und Profession. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuiden (Hrsg.), *Handbuch der Biographieforschung* (S. 473–484). Wiesbaden: Springer.
- Wang, J., Odell, S., & Schwille, S. (2008). Effects of Teacher Induction on Beginning Teachers' Teaching: A Critical Review of the Literature. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 132–152.
- Wyss, C., Kocher, M., & Baer, M. (2013). Erwerb und Erfassung unterrichtlicher Kompetenzen im Lehrerstudium und im Übergang in den Beruf – ein multiperspektivischer Ansatz zur Wirksamkeit der Ausbildung und der Wirkung der Berufspraxis. In U. Riegel & K. Mach (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 283–301). Münster: Waxmann.